

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001)

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcela Fernandes da Silva

Mestrado em educação pela Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL, marcela.f.s.pedagogia@gmail.com

RESUMO

O objetivo que direciona este estudo é discutir as contribuições da psicologia histórico-cultural no entendimento teórico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem. O estudo parte da premissa de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, atualmente foco de debate e discussões políticas e educacionais em nosso país, devam ser discutidas também a partir de repertórios teóricos e conceituais que se alinhem as discussões de entendimento do processo de ensino e de aprendizagem a partir das realidades materiais e históricas vivenciadas. Busca-se deflagrar um entendimento de que além das caracterizações organicistas ou ambientalistas, a complexidade de fatores que imbricam nas “dificuldades de ensinagem” são ainda pouco exploradas ou até desconsideradas pelos profissionais da educação, e que impactam sobremaneira no processo de escolarização, principalmente das escolas públicas no país. Dessa maneira, um dos desafios para a constituição de uma ação docente humanizadora vincula-se à compreensão efetiva do processo de apropriação histórica e cultural, o que exige que o docente assuma uma condição de mediação que qualifique o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, desprendendo-se dos limites das necessidades biológicas, intelectuais ou sociais dos alunos, e se confrontem com as necessidades e os motivos pré-existentes nessa relação com a compreensão do desenvolvimento

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.001)

pleno do indivíduo e da função basilar da escola. Portanto, defende-se por meio dessa pesquisa que ao invés de ocorrer, em sua maioria, as “dificuldades de aprendizagens” ocorram as dificuldades de necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Desenvolvimento, Mediação, Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva que se anseia neste trabalho, compreende-se que o ser humano não nasce pronto/acabado, com todas as suas habilidades e capacidades prontas/formadas, ele vai se constituindo por meio das relações que estabelece com o mundo (VIGOSTKI, 1983); isso lhe proporcionará aumento de sua potência, aumento de sua essência (aumento da capacidade de movimentar e pensar), ampliar sua forma de ser, ir além daquilo que o meio lhe oferece, ou não, pois pode, ao invés disso, causar uma diminuição da sua capacidade de interagir com o mundo, restringindo-se àquilo que o meio lhe oferece.

Relacionar-se com o mundo a partir dos encontros que acontecem nas interações com os mais velhos, com outras crianças de diferentes lugares, nas brincadeiras de rua, nas brincadeiras de faz de conta, na contação de histórias, brincadeiras com jogos, pinturas, desenhos, músicas, internet, aprendizados escolares e com tantas outras questões possibilitam a contribuição para o processo de desenvolvimento pleno de cada criança. É por meio dessas relações que as crianças aprendem a conhecer o mundo do qual elas fazem parte, significando sua realidade.

Assim, quanto mais encontros a criança tem em seu processo de desenvolvimento, tanto mais ela ampliará sua capacidade de interagir com o mundo. No entanto, não podemos negar que vivenciamos uma sociedade desigual, na qual as riquezas estão concentradas nas mãos de uma minoria, sendo que essa minoria tem acesso a bens culturais, educação de qualidade, livros, museus, viagens, dentre outros. Já quanto aos ditos desprivilegiados, resta-lhes apenas trabalhar para que tenham o mínimo de qualidade de vida, sendo este mínimo o responsável por restringir as famílias a trabalhar tão somente para sobreviver.

Nesse cenário, vemos as desestruturações de grande parte das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois os pais ficam horas fora de casa, para poder conseguir alimentação básica para seus filhos e, com isso, ao chegarem em casa, já estão exaustos, cansados, sem paciência para acompanhar o aprendizado escolar das crianças, para dar atenção, para ouvir o que elas têm a dizer ou mesmo brincar com elas.

Nesse sentido, quando nos deparamos com crianças que não tiveram uma diversidade cultural, social e econômica, e chegam à escola com um repertório que é delas, que diz sobre elas e, mais ainda, diz sobre seu processo de formação, não podemos taxá-las como incapazes ou mesmo como tendo dificuldades de aprendizagem, por simplesmente não terem vivenciado previamente aquilo que a escola determina como capital cultural e social.

Por tudo isso, o objetivo que direciona este estudo é o de discutir as contribuições da Psicologia Histórico-cultural no entendimento teórico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem. O estudo parte da premissa de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, atualmente foco de debates e discussões político-educacionais em nosso país, devam ser discutidas também a partir de repertórios teóricos e conceituais que se alinhem às discussões de entendimento do processo de ensino e de aprendizagem por meio das realidades materiais e históricas vivenciadas, e de que cabe à escola o papel de potencializar novos/outros “encontros” para seus alunos.

DO BIOLÓGICO AO SOCIAL, DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ÀS DIFICULDADES DE “ENSINAGEM”.

Vivenciamos um período em que as pessoas acostumaram a ter respostas prontas e fáceis para todas as situações e, conseqüentemente, solucionar seus problemas de maneira ainda mais frenética. Não é diferente com as crianças que enfrentam as tais dificuldades de aprendizagens no universo escolar. Basta não acompanhar o que é previsto como “normal/padrão” para o processo de aprendizagem, para a aquisição de tais conhecimentos voltados àquela faixa etária, que logo se diagnosticam as crianças como tendo dificuldades de aprendizagens. Há uma tendência de atribuir as causas do não aprender apenas ao aluno, resquícios ainda de análises fragmentadas, imediatistas, ora com leituras meramente organicistas, ora com análises ambientalistas, que pouco favorecem uma compreensão complexa do desenvolvimento e dos processos de ensino e aprendizagem.

A concepção de Dificuldade de Aprendizagem (DA) muita das vezes ainda difundida e defendida por alguns psicopedagogos e

professores, traz argumentos especificando a diversidade de distúrbios expostos em dificuldades relevantes na aquisição do uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e das habilidades matemáticas, como sendo inerentes aos sujeitos, ocasionados por um transtorno no Sistema Nervoso Central, e manifestam-se no decorrer da vida do indivíduo.

As discussões que norteiam as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem ainda deflagram uma perspectiva de entendimento individualista, por mais que haja algumas vertentes que buscam se desprender desses ideais, continuam prevalecendo, segundo Griffo (2006), as justificativas preconceituosas que fundamentam as “dificuldades de aprendizagem”. Para essa pesquisadora, esses discursos se solidificam nas atribuições de: a) famílias desestruturadas, tradução da teoria dos transtornos afetivos da personalidade, cuja culpa decorreria graças à ausência da mãe no ambiente doméstico e falta de assistência aos deveres escolares; b) dificuldade econômica, nível sociocultural baixo, referência à teoria handicap sociocultural, morar em situações de alto índice de vulnerabilidade passa a ser justificativa para a causa das dificuldades de aprendizagem; c) Problemas cognitivos ou intelectuais, partindo da teoria instrumental ou cognitivista. Justificativas para o fracasso escolar, atribuindo as dificuldades de aprendizagem ao aluno por meio dos discursos de: “lentidão do aluno, desinteresse, incapacidade para acompanhar a turma – argumentos indicando ausência de suas habilidades intelectuais”; d) Problema orgânico, com referência na abordagem organicista. Atribuição de características que “qualifica o aluno como portador de algum problema de ordem física e/ou neurológica” (p.51).

Weiss (2012), na busca por se desvincular dessa perspectiva individualista e meritocrática do processo de aprendizagem, isto é, dessas concepções de que as dificuldades de aprendizagens são única e exclusivamente um distúrbio do Sistema Nervoso Central intrinsecamente relacionadas ao indivíduo, enfatiza que a prática psicopedagógica e pedagógica deve conceber o sujeito como um ser global. Deve-se, pois, compreender essa globalidade nos processos de intervenções, de mediação com a criança, possibilitando que haja um olhar mais atento e amplo ao buscar identificar nas crianças os processos inerentes a essas dificuldades.

As dimensões dessa globalidade são entendidas no aspecto holístico, levando-se em consideração influência de todos os campos: orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Para Serra (2012), os aspectos orgânicos correspondem à construção biológica do sujeito, as causas das dificuldades estariam relacionadas ao corpo. Já os aspectos cognitivos inserem-se no desempenho das estruturas cognitivas, as adversidades oriundas da aprendizagem localizam-se nas estruturas do pensamento. Quanto ao afetivo, refere-se à afetividade do sujeito e de suas relações com o aprendizado, pois pode ocorrer uma desmotivação da criança quanto ao processo de aprendizagem. Os aspectos sociais são da ordem das relações do sujeito com a família e a comunidade na embocadura dos contextos sociais, culturais e históricos, a dificuldade de aprendizagem pode estar ligada à privação cultural imposta ao aluno, mesmo que seja de modo implícito, em relação ao contexto social. O pedagógico, por sua vez, diz respeito à organização do trabalho escolar, da forma de avaliar, na didática do professor e nos conteúdos trabalhados;

(...) a aprendizagem é a constante interação do sujeito com o meio. Podemos dizer também que é a constante interação de todos os aspectos apresentados. Em contrapartida, a dificuldade de aprendizagem é o não-funcionamento ou o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos apresentados ou, ainda, de uma relação inadequada entre eles. Uma rede de aspectos não-satisfatória para a aprendizagem (p.31).

Segundo a autora, a criança no decorrer de seu desenvolvimento, antes de ser inserida no universo escolar, pode apresentar sinais de dificuldades para o processo de aprendizagem; então, ela pode adentrar a escola munida de certas dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Esses sinais podem ser “dispersão, falta de habilidade com as atividades do dia a dia” (p. 32). Já quanto ao contexto escolar, essas dificuldades se configuram graças a práticas pedagógicas inadequadas, podendo também ser ocasionadas por alguns problemas que as crianças estejam enfrentando em seu ambiente familiar, o que poderia ser caracterizado como uma “crise temporária” (p.32).

Posto isso, observamos, portanto, que ainda não abolimos do universo escolar as concepções de que a criança é a única responsável por essa lacuna na aprendizagem, por esse déficit ou mesmo pela “dificuldade de aprendizagem”. Nesse cenário, mesmo que implicitamente, entram as classificações pejorativas, como a de que a criança passa a ser vista como preguiçosa, desatenta, desinteressada. Na sala de aula, se não acompanha as atividades escolares e passa a agir indiscriminadamente, de modo avesso à forma de agir de seus colegas, vindo a “atrapalhar” o andamento da sala de aula, a criança passa a ser taxada de imperativa, até chegar ao discurso tão conhecido no ambiente escolar de que esta criança não gosta de estudar, ou de que ela não nasceu para os estudos.

Apesar de a Escola buscar acompanhar e inserir algumas tecnologias como recursos didáticos para possibilitar as aprendizagens dos conteúdos escolares, o pressuposto metodológico e a concepção educacional que ainda persiste é a de que a criança ou adolescente traz ou não consigo uma carga genética para a aprendizagem. Nessa concepção, aqueles que não são privilegiados geneticamente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados para terapias e consultas médicas que possam resolver o problema para a Escola (MELLO, 2007, 03).

A problemática inserida nesses discursos traz implícita uma concepção de educação que, para Mello e Campos (2014), configura-se na imagem de um aluno que “traz consigo uma carga genética” para o processo de aprendizagem. Essa concepção de conhecimento idealiza um aluno passivo que aprende sentado, comportado, e o esforço atribuído para adquirir o conhecimento incide apenas no aluno, é exclusivo do sujeito. Ou seja, “Nessa linha de pensamento, o professor ensinou, mas se o aluno não aprendeu, é porque não se esforçou” (p.7).

Conseqüentemente, o que muito tem se visto na educação é uma atribuição aos indivíduos como sendo estes dotados de capacidades psíquicas, biológicas inatas e universais, que ao estarem inseridos nas escolas, passam essas atribuições serem suficientes

para a aquisição do desenvolvimento da aprendizagem, e assim os responsabilizam por seu fracasso e ou sucesso.

Esta Psicologia “tradicional” se desenvolveu e se fundamentou em concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. Idéias que pensavam o homem e seu mundo psíquico de forma a entendê-lo como um ser natural, dotado de capacidades e características da espécie e que, inserido em um meio adequado, poderia ter seu desenvolvimento. Um homem que é responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso. O esforço de cada um era a garantia do desenvolvimento adequado (BOCK, 2004, p.2).

Nessa lógica, instaura-se a concepção subjetivista e cognitivista da relação entre ensino e aprendizagem, disseminando apenas os fatores sociais e emocionais que estão imbricados nessa relação com o conhecimento, desconsiderando, que ao aprender, o sujeito traz consigo toda sua conseqüente historicidade.

Sendo assim, podemos compreender, de acordo com Marquazan (2000) que as dificuldades de aprendizagem são modificações que ocorrem no “sistema de trocas entre o organismo e o meio” (p.7). Essas modificações são decorrentes, segundo o autor, de um “comprometimento do organismo” ocasionado pelo “meio” ou pela “combinação de ambos os fatores” (p.7). Assim, o autor desloca as causas que eram subjugadas sobre o sujeito aluno e as expande para uma investigação mais apurada que leva a criança a ser diagnosticada com “dificuldade de aprendizagem”. A aprendizagem nessa perspectiva se aproxima das vertentes vygotskyana de aprendizagem, pois compreende o ato de aprender envolto a um processo social e histórico mediado pelas relações de diversos membros sociais.

Por tudo isso, não nos restam dúvidas de que, além das caracterizações organicistas ou ambientalistas, a complexidade de fatores que imbricam nas “dificuldades de ensinagem” são ainda pouco exploradas ou até desconsideradas pelos profissionais da educação, e que impactam sobremaneira no processo de escolarização, principalmente das escolas públicas no país.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE ENTENDIMENTO: PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL.

Na perspectiva histórico-cultural, a constituição das capacidades psíquicas superiores, entendida como a máxima capacidade das formas elementares no processo de desenvolvimento dos sujeitos, compreende que o processo de constituição humano também é histórico e social, porque os sujeitos são históricos e sociais e se relacionam na conjuntura de suas historicidades, Pino (1993).

Por meio da interação social, o homem recebe do ambiente onde vive toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural possibilita ao indivíduo constituir-se, o que influencia suas atitudes e pensamentos, mas vale ressaltar que “O homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VIGOTSKI et al, 2006, p. 25).

A criança, ao nascer, é inserida em um universo sócio-histórico, o que instaura o seu meio natural, sendo esse, segundo Pino (1993), um universo, a materialização da trajetória da humanidade, as transformações que ocorreram ao longo dessa travessia.

É um universo constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de “desenvolvimento”). A natureza social-cultural do meio toma as junções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as junções superiores. (p.17).

Por isso, a criança não aprende, ou começa a aprender, quando inicia suas atividades na escola; ao contrário disso, somos seres históricos e sociais e ininterruptamente enfrentamos situações que possibilitam aprendizagens. Assim, a aprendizagem se inicia bem antes de a criança ser inserida no universo escolar, pois “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKI, 1991, p.94).

Essa história prévia à qual se refere Vygotski muitas vezes é desprezada no processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizados apenas como conhecimento os conteúdos sistematizados. Isso faz com que se desencadeie uma lacuna entre a criança e os conhecimentos transmitidos pelas escolas, principalmente naquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade, o que instaura nesse universo as tão conhecidas “dificuldades de aprendizagens”.

Alocar a relação pedagógica em uma perspectiva que sustenta que a condição humana não é dada apenas por fatores biológicos, mas, também, através da apropriação e objetivação da atividade vital produzida pela humanidade em seu percurso por meio da interação entre as gerações é a premissa de uma ação pedagógica humanizadora.

Segundo Vygotski (2001), o papel específico da educação escolar está fundamentado no desenvolvimento, o que destaca a diferenciação entre a “instrução das crianças e o adestramento de animais”. Para o autor, nessa concepção insere-se a grande diferença entre o ensino de habilidades específicas decorrente de técnicas e ações pragmáticas, que não executam influência no processo de desenvolvimento, de uma educação que tem como objetivo “o desenvolvimento multilateral”.

O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

Com base nessas discussões, entende-se por humanização a realização de uma ação na realidade pelo próprio homem, por meio do conjunto da produção humana e da natureza que é exterior a ele, objetivamente, independente dele, apropriando-se dela e transformando-a (MELLO, 1999) e se transformando dialeticamente.

Nesse processo, o homem se humaniza, pois, ao se apropriar e objetivar-se ao conjunto das atividades produzidas pelo percurso da humanidade, ele transforma a realidade e a si próprio. Assim, para que aconteça esse processo de humanização e que este seja

em seu sentido pleno, é necessário, segundo a autora, que o homem esteja em “contato com outros homens – passado e presente – para se humanizar”.

Rego (2000) corrobora esse pensamento ao destacar que a distinção que se sobrepõe entre o homem e os animais propriamente está para além da acepção hereditária, bem como da experiência individual, consagrando uma terceira fonte da atividade consciente, que responde pelas capacidades relacionadas aos conhecimentos, habilidades e sistemas comportamentais “a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem” (p.32). Ou seja, em contraposição ao homem, o animal não preconiza a sua experiência, também não apreende a experiência alheia, conseqüentemente torna-se incapaz de “transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores” (p.31).

O homem não nasce humano, mas necessita aprender a ser humano, fato este que se dá pelo processo de apropriação e objetivação como forma de mediação entre o gênero humano e o indivíduo (DUARTE, 1993). Essa ação determina uma atividade que é identificada como atividade vital, sendo esta “aquela que reproduz a vida, é aquela que toda a espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si próprio enquanto espécie” (1993, p. 24).

A diferença que reside entre o homem e o animal está na atividade vital humana e na atividade vital animal. O homem, para garantir sua sobrevivência, segundo Duarte (1993), programa “um ato histórico”, ou seja, ele elabora os meios para satisfazer suas necessidades.

Com isso, a atividade vital humana, mesmo em suas proporções básicas referidas aos meios de sobrevivências do gênero humano, não se configura como as atividades vitais dos animais, que seria a simples utilização de objetos como fim de satisfação das necessidades, mas o inverso disso, a atividade humana vital é a elaboração de meios para a concretização das satisfações das necessidades humanas.

Ou seja, “o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (p.27). Essa transformação

ocorre através da atividade vital, pois é na produção da atividade que o homem se reproduz enquanto ser genérico que se distingue dos animais, por dispor de uma atividade vital que, em essência, é livre e consciente (DUARTE, 1993).

As peculiaridades do funcionamento psicológico não são inatas aos indivíduos, muito menos, segundo Rego (2000), são adquiridas passivamente, pelo contrário, são construídas no decorrer da trajetória percorrida individualmente, por meio da interação estabelecida entre o homem e seu meio físico e social, “que possibilitará a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao logo de milênios” (p.32).

O conhecimento não está separado da vida, ele é a vida materializada em signos/palavras, é a construção social e histórica da humanidade; portanto, ele faz-se atravessado pelas relações das quais todos os seres humanos fazem parte. E a constituição histórica e social da humanidade continuará ininterruptamente a se propagar e a constituir-se atravessada pelos movimentos dos encontros entre os seres humanos e a natureza/existência.

Uma educação sob a premissa da humanização busca, portanto, criar situações que gerem novas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação. Tais ações sustentam uma compreensão de que o processo de emancipação ocorre quando o homem “produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1993, p.28).

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FAVORECENDO O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

As funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem atreladas ao processo de mediação a que todos os homens estão submetidos, basta estar vivo para estar vivenciando os processos de mediação. Essa relação se estabelece entre o mundo e o ser humano, bem como entre o ser humano e seus semelhantes. Vigostski distingue dois elementos fundamentais para a

compreensão da mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2000, p. 33).

A mediação advém das intervinculações ocasionadas entre o subjetivo e o objetivo, entre o interno e o externo, entre o indivíduo e o real. Esse decurso incita o surgimento das internalizações que se sintetizam na relação entre a “sociedade que comporta os signos, o ser social que o porta por interiorização e a decorrente transformação que ela provoca nas ações sociais do indivíduo” (MARTINS, 2013, p.3). Não pressupõe apenas uma mera internalização, mas há uma profundidade nesse conceito, pois é uma ação dialética que implica conflito, desconforto e, portanto, ação. Ação essa que se dá mediante um processo relacional.

Segundo Martins (2013), a mediação transcende a provável relação entre as coisas, como um simples elo entre elas. Há uma profundidade no universo das intervinculações “entre as propriedades essências das coisas” (p.3). As inter-relações ocorrem no encontro entre o sujeito e a realidade objetiva, e desse encontro será ocasionada uma mediação, mas essa só pode ser considerada enquanto mediação quando gerar no sujeito uma transformação; logo, uma ação proveniente de modificação, tanto no sujeito quanto na realidade na qual está inserido.

No sujeito, assim, será suscitada uma ação que promove desenvolvimento, não será apenas a reprodução do que foi internalizado pelo encontro que se estabeleceu entre o sujeito e a realidade objetiva. Portanto, percebem-se as muitas facetas que estão imbricadas no processo relacional inerente à constituição humana. “Nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social” (MARTINS, 2013, p.2). Desse modo, percebe-se que “a aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção do conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria-prima é a produção social histórica” (MARQUEZAN, 2000, p.6).

Por isso, a aprendizagem é compreendida como um processo, que se faz mediante a relação de diversos atores, como o aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor e a comunidade

escolar e sociedade. Assim, quando não há aprendizagem, ocorreu um problema no processo de ensino, algo entre a mediação do professor e o conhecimento não afetou o aluno. Portanto, como não ocorreu afetação no aluno, não houve apropriação daquele saber, logo não ocorreu a produção de sentido desses conhecimentos para a criança. O que acarretará a dispersão, a desatenção e, conseqüentemente, não haverá interesse por esse aprendizado.

A atividade de ensino precisa ser intencional, sistematizada e ter significado e sentido para quem ensina. Em contrapartida, a atividade de aprender precisa ser intencional, sistematizada, ter sentido e significado para quem aprende. Portanto, ambas são indissociáveis, exatamente porque são compostas por elementos semelhantes, apesar de objetivos diferentes, que devem estar em constante movimento dialético pelos atores, também, diferentes. Por isso, cada um destes protagonistas deve relacionar-se com o outro na perspectiva de ir à busca de compreender esses diversos sentidos e significados que envolvem ambas as atividades (MELLO & CAMPOS, 2014, p.7-8)

Tudo isso nos leva a apontar que devam ser criadas novas formas de mediação, para que esse saber/conhecimento possa atingir o aluno e gerar nele novas aprendizagens. Para tanto, podemos compreender, embasados por Mello (2007), que o problema não está na existência das tais dificuldades de aprendizagens, e sim, na desarmonia que há entre os conceitos de aprendizagens que estão inseridos no universo escolar, no tempo atribuído às investigações referentes ao processo de aprendizagem, assim como na “produção e implementação de conteúdos e metodologias de ensino adequadas às realidades das escolas e o tempo exigido das crianças para o domínio dessas aprendizagens” (p. 210-211).

O professor precisa compreender que a sua ação no processo de ensino se configura na mediação, sendo esta um dos conceitos-chave em Vigotski, e que compreende ser uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele

'prático' ou 'teórico'" (MARTINS, 2013, p.3). Cabe, ademais, ressaltar que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas (DAVYDOV, 1988, p.125).

Nesse movimento, a atividade de aprendizagem constitui-se como elemento nuclear da escola, que traz em seu bojo estruturas complexas psicológicas que incluem componentes que estão em constante ato de modificação:

A estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBANÊO, 2004, p.119).

Ainda nessa perspectiva, para que haja uma significação na ação realizada pelos sujeitos e essa seja constituída de sentido ao se realizar, requer-se que os motivos sejam direcionados por necessidades que consigam se efetivar no objeto:

Conforme explica Leontiev, a atividade de ler o livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal (LIBANÊO, 2004, p.13).

Contudo, para que ocorra a transformação subjetiva pela atividade objetiva, requer-se que os motivos impulsionados pelas necessidades dos sujeitos sejam efetivados enquanto atividade labutar e não apenas uma mera ação em si, esses motivos precisam estar em consonância com o objeto. Quando, pois, o homem não consegue se objetivar, está dada sua condição de alienação, pela “discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p.122). Sendo assim, é ocasionada uma dissociação entre a relação dos significados e sentidos:

A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se for na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, se expressa, pois que a ação contempla situações mais propícias à alienação (LONGAREZI & FRANCO, 2013, p.98).

Compreende-se, então, que a apropriação e objetivação dos conteúdos sistematizados/ elementares são condição basilar para o processo de humanização. As instituições escolares passam a ser locais privilegiados para a promulgação das formas elementares e complexas produzidas no decurso da humanidade. Para Vigotski, “a cultura não cria nada, tão só modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos dos homens” (1995, p.152). Isso implica a organização intencional das atividades labutares, mediadas pela ação escolar, tendo como intuito conduzir a aprendizagem para o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada sujeito. Mas vale lembrar que o processo de desenvolvimento, segundo Vigotski, “não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (2010, p. 116).

Assim, compreendemos que a temática envolta nas “dificuldades de aprendizagens” pode resultar num atraso ou mesmo numa inibição do processo de desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada indivíduo. Portanto, acreditamos que, em vez de ocorrerem as “dificuldades de aprendizagens”, ocorram as

dificuldades de necessidades de aprendizagem. Deslocamos, com isso, a problemática que recaia sobre o aluno (aprendizagem) para a problemática das metodologias (ensino).

Dessa maneira, um dos desafios para a constituição de uma ação docente humanizadora vincula-se à compreensão efetiva do processo de apropriação histórica e cultural, o que exige que o docente assuma uma condição de mediação que qualifique o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, desprendendo-se dos limites das necessidades biológicas, intelectuais ou sociais dos alunos, e se confrontem com as necessidades e os motivos pré-existentes nessa relação com a compreensão do desenvolvimento pleno do indivíduo e da função basilar da escola.

Uma educação sob a premissa da humanização busca, portanto, criar situações que gerem novas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação. Tais ações sustentam uma compreensão de que o processo de emancipação ocorre quando o homem “produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1993, p.28). No entanto, não se trata de um contato apenas entre seres biológicos, mas acima de tudo um contato social, humano, relacional e solidário, que extrapole as caracterizações e convenções diagnósticas e classificatórias e possibilite a instauração de relações genuínas nucleares para o processo de desenvolvimento humano de todos os envolvidos.

Sendo assim, reafirmamos o que outrora já foi mencionado segundo o processo de desenvolvimentos das funções psíquicas não ser inato, mas sim, fruto de uma ação histórica e socialmente mediada, “que possibilitará a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao logo de milênios” (p.32), o que aloca a escola como um campo efetivo de transformação, superação e desenvolvimento a todo e qualquer aluno, que compreendido em suas necessidades e contemplado em suas vias de acesso ao processo de apropriação.

BREVES PROPOSIÇÕES

A educação escolar tem como princípio basilar a aprendizagem, não uma aprendizagem mecânica, fragmentada, que visa apenas à decodificação e assimilação dos conteúdos. A aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é compreendida como processo que potencializa o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada indivíduo. Independentemente das situações que cada indivíduo vivencia ou de suas experiências, das situações econômicas, sociais, culturais e emocionais que a criança vivencia. É direito da criança uma educação de qualidade.

Na leitura que realizamos neste trabalho, observamos que, dependendo das perspectivas que a escola assume como direcionamento para suas ações, podem essas resultar em ações perversas que, em vez de promulgar a humanização do ser, passam a gerar desumanização, desmotivação e, conseqüentemente, evasão escolar.

Consideramos que a problemática inserida no universo escolar não se esbarra apenas na função do professor, sabemos do caos instaurado na rede pública de ensino e que tanto prejudica o processo de ensino e aprendizagem. É sabido da desvalorização do professor, tanto financeiramente como cultural e socialmente. Porém, essas questões não podem ser colocadas como justificativas no processo de ensino e aprendizagem.

É demasiadamente perverso alocar a culpa pela não aprendizagem apenas sobre a criança/aluno e responsabilizá-la por sua não aprendizagem. Vivenciamos em nosso país altos níveis de desigualdade social que têm influenciado muito o processo de aprendizagem. As crianças chegam à escola com um nível de experiências e vivências muito precárias a níveis culturais, sociais, físicos, emocionais e econômicos. São raras as crianças que têm acesso a livros em casas, mais raro ainda crianças que têm pais leitores. As vivências em ambientes culturais, como: museus, cinemas, teatros, viagens são escassas, poucas são aquelas que já saíram de sua própria cidade.

São essas crianças que adentram o universo escolar, trazendo consigo essa defasagem de conhecimento cultural e social, defasagem de experiências e vivências, as quais se refletem em todo o seu

desenvolvimento perceptivo, motor, psicológico, emocional. Assim, quando na escola, não conseguem acompanhar o que é difundido como conhecimento elementar, não conseguem se apropriar desses saberes, pois esses passam a ser distantes, sem sentido e significado para essas crianças, não as afetam, logo, não geram aprendizagem.

Essas crianças ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem, por não conseguirem acompanhar a transmissão didática do conhecimento pelo professor, que precisa dar conta dos conteúdos programados. Por não acompanharem, cientes de que uma porcentagem significativa de alunos acompanha essa transmissão, aqueles são diagnosticados como tendo “dificuldades de aprendizagem”, e assim são encaminhados para um profissional que reforça essa concepção de que o problema está no aluno.

Nesta pesquisa, portanto, defendemos a importância da ação do professor no processo de ensino e aprendizagem, no processo de desenvolvimento do aluno. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre a apropriação e a objetivação. Quando no momento da construção de novas aprendizagens não ocorre afetação, modificação, não há a configuração de sentido pelo aluno. Esses conhecimentos ainda estão distantes, esses aprendizados transmitidos não se configuraram como necessidade para esse aluno. A fim de mudar essa situação, requer-se, então, que sejam desenvolvidas novas metodologias, até que, neste aluno, a aprendizagem passe a se configurar como necessidade, e, quando isso ocorrer, teremos a materialização da aprendizagem.

Por isso, defendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, deva acontecer uma minuciosa avaliação de todo o processo, para que, em vez de injustamente taxar o aluno como tendo dificuldade de aprendizagem, relegando apenas a ele toda a culpabilidade pelo processo de não aprendizagem, consigamos averiguar que a dificuldade provavelmente possa estar na configuração de necessidade de aprendizagem pelo aluno. Muda-se, então, o foco. Amplia-se, pois, a forma de enxergar e de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana. Maria. Bahia. **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual.** Psicologia América. Latina [online]. 2004 Disponível em: https://psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.pdf . ISSN 1870-350X. 2004. Acesso em: fev.2022.

DAVÍDOV, VasiliVasillievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si.** Campinas, Autores Associados, 1993.

LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Editora Moraes, 1978

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade The learning process in the school and the formation of teachers in the perspective of. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24. 2004.

MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, nº37. Santa Maria: LAPEDOC, 2000.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2012.

MARTINS, L. M. Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural Para A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, 2013.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. N. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Maria A. Aprendizagem Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural. APRENDER – **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano V, nº 9 p. 203- 218, 2007.

MELLO, Maria Aparecida ; CAMPOS, Douglas Aparecido de . Bases conceituais da obra de A. V. Petrovski: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola.. In: Longarezzi, Andréa; Puentes, Roberto. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos..** 1ªed.Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 263- 281.

PINO, A. **Processos de significação e constituição do sujeito**. Temas em Psicologia, 1, 17-24. 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6.ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003. 120p.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006

WEISS, Elfy Margrit Gohring. Educação infantil: Espaço de educação e de cuidado. In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis/SC.: Ed. da UFSC, 2012, p. 129-139.